Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes

Jean-Marie Van der Maren, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé
À la suite du rappel d'une présentation faite il y a 20 ans, les questions de l'unité de la science, de la place de l'épistémologie et de la méthodologie dans l'écriture de la recherche sont discutées. Je traite ensuite des tensions sur l'écriture résultant de l'environnement universitaire de la recherche pour mettre en évidence la différence entre deux séries de questions paradigmatiques, les unes relevant d'une théorie de la connaissance, les autres d'une théorie de l'action. On propose enfin de résoudre le paradoxe des paradigmes sur l'écriture dans les métiers de l'interaction, dont l'éducation, en privilégiant une écriture pertinente à la culture de l'action.

Mots clés
ÉCRITURE, RECHERCHE, ÉDUCATION, PARADIGMES, SCIENTIFICITÉ, PROFESSIONNALITÉ

Introduction

Il y a 20 ans déjà, lors du congrès de l'ACFAS de mai 1990, l'Association pour la recherche qualitative tenait un colloque sur « Écrire la recherche ». Le thème du colloque de 2010 allait plus loin qu'une réflexion sur l'écriture puisqu'il traitait des défis de l'écriture en recherche qualitative! Un texte écrit à l'époque (Van der Maren, 1991) portait sur les nécessités épistémologiques de l'écriture (la nécessité de matérialiser les événements dans des traces communicables et analysables, ainsi que la possibilité de discuter la démarche et de contester l'interprétation des résultats) et sur quelques stratégies d'écriture. Les stratégies proposées étaient les suivantes : 1) utiliser un style d'écriture qui correspond au style des lecteurs; 2) écrire en s'appuyant sur les écrits des autres et à propos de leurs écrits; 3) écrire avec des alliances, dans une communauté de recherche; 4) distiller le doute externe et interne; 5) s'inscrire dans une culture professionnelle en proposant des outils à la disposition de ceux qui doivent résoudre les problèmes pratiques.

Le propos actuel s'inscrit dans la suite de la dernière stratégie proposée il y a 20 ans en la précisant : écrire dans le cadre de la culture particulière à la profession qui nourrit la recherche par les problèmes qu'elle pose et par les

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 11 – pp. 4-23.
LES DÉFIS DE L'ÉCRITURE EN RECHERCHE QUALITATIVE
ISSN 1715-8702 - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

données que le chercheur peut y recueillir. Or, cette proposition pose un défi à l'écriture des étudiants de maîtrise ou de doctorat et aux jeunes professeurs-chercheurs encore en quête d'un statut institutionnel dans la mesure où la culture universitaire privilégie des modes d'écriture qui s'inscrivent dans une mythologie scientiste que dénonçait John Van Maanen (1991) lors de la conférence d'ouverture du colloque de 1990! Aussi, en préalable au développement du propos sur le conflit des paradigmes qui embarrasse l'écriture des jeunes chercheurs, je dois traiter trois questions qui furent abordées lors des discussions du colloque de 2010 : la question de l'unité ou de la diversité des sciences; la place de l'épistémologie; le moment de l'écriture méthodologique.

Questions préalables, mais essentielles

L'unité de la science

On peut poser la question de différentes manières : y a-t-il une ou plusieurs sciences? Y aurait-il une seule norme scientifique mais avec plusieurs modalités paradigmatiques? Qu'est-ce que la science et quelles sont les caractéristiques que doit manifester tout ce qui se prétend scientifique? Cette question n'est pas nouvelle et, comme le rappellent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997), elle fut l'objet de débats au tournant des XIXe et XXe siècles. C'est le courant positiviste qui, à la suite de Comte, prône l'unité méthodologique et ontologique de la science : il n'y a qu'une science et qu'une méthode propre à produire des énoncés scientifiques. Par contre, un philosophe comme Dilthey (1833-1911), catalogué d'antipositiviste, distingue les sciences de la nature et les sciences de l'homme, alors que d'autres opposent sciences nomothétiques et sciences idéographiques ou singularisantes. Cette opposition pourrait être schématisée selon le tableau 1 dans lequel nous préférons la distinction entre objet et sujet.

Quelle que soit, actuellement, la position dominante du débat, il me semble que l'on doit au moins considérer plusieurs paradigmes, c'est-à-dire des ensembles de conceptions se rapportant à quatre questions : le rapport des données et des résultats à la réalité versus la vérité, la formulation des théories, les caractéristiques de l'instrumentation et les modalités d'exposition des résultats et de leur interprétation (la preuve).

Posons que les sciences sociales appliquées impliquent l'étude, par un sujet intentionnel (le chercheur), des rapports entre d'autres sujets intentionnels, c'est-à-dire les sujets de la recherche, dont les interactions fournissent les traces qui font l'objet de la recherche (éducation, service social, intervention psychologique, médecine familiale, etc.). En ce qui concerne

Tableau 1
Caractéristiques contrastées des sciences de l'objet et des sciences du sujet

Sciences de l'objet (de la nature)	**Sciences du sujet (de l'humain ou morales)**
- objet simple comme un système clos dans un environnement vidé	- sujet complexe comme système ouvert dans un environnement riche
- programmation et répétition	- changement et adaptation
- prédiction	- espérance (désir)
- homogénéisation	- différenciation
- statique et ordre	- mouvement et désordre
- structure et contrôle	- potentialisation et stimulation
- généralisation	- exception
- information	- relation
- objet déterminé	- sujet intentionnel
- contingence	- responsabilité
- réversibilité et monotonie temporelle	- irréversibilité et diversité des durées
- égalité des intervalles et discontinuité	- variation des intervalles et continuité
Le cristal	La fumée (Henri Atlan, 1979)
Scolastique	Pragmatique (Pierre Bourdieu, 1994)
Les idées, la parole	La réalité, le corps (Didier Schwint, 2002)

de tels domaines de recherche, il nous paraît de plus en plus évident qu'une distinction s'impose par rapport à la conception rationaliste et cartésienne de l'unité de la science. Ne pas reconnaître cette différence et vouloir jucher nos travaux au niveau d'une science nomothétique, c'est, à l'évidence, ne réaliser qu'une caricature de l'image de la science et faire rire de soi par les chercheurs des disciplines de la nature. D'autant plus que, même dans les sciences de la nature, le débat est aussi ouvert et qu'à côté de ceux qui prône l'unité, d'autres, comme Prigogine et Stengers (1979) ou Atlan (1979), insistent, tout comme l'a fait Van Mannen (1991), sur le caractère mythique de l'image positiviste de la science et réclament d'y mettre bien des bémols.

Ayant atteint l'âge de la retraite, j'aime beaucoup ce que Daoust (1989, p. 77) pensait : « l'éducation [il écrivait la pédagogie] est un art, un grand art, qui a eu le malheur de se prendre pour une science! » Je comprends que les jeunes collègues qui essayent de se faire une place et un statut dans l'Université éprouvent quelques difficultés avec cet énoncé, surtout si leur université prétend, comme elles le font presque toutes maintenant, être une université de recherche, en oubliant que la fonction première et historique des universités n'est pas la recherche mais l'enseignement.

La place de l'épistémologie dans l'écriture d'un rapport de recherche

Un certain nombre de collègues, confondant épistémologie et paradigme, demandent à leurs étudiants qui débutent en recherche d'identifier leur « épistémologie »! Or, cela comporte deux erreurs, la confusion évoquée et le moment de poser la question.

Qu'est-ce que l'*épistémologie*? C'est une branche de la philosophie, l'étude critique de la connaissance, qui s'interroge sur le rapport des énoncés, production de la recherche empirique et de l'esprit, à la réalité ou à la vérité. La vérité existe-t-elle? Non, répond Kahn (1989), elle comporte toujours une part de mensonge, la vérité pure étant inacceptable (il n'y a que la vérité qui blesse!). Dès lors, à quelle part de vérité l'esprit et la recherche peuvent-ils accéder? Y a-t-il un rapport entre cette part de vérité et la réalité, comme y a-t-il un rapport entre les idées et la réalité, entre le général ou l'universel et le particulier ou le singulier? Ne faut-il pas repenser ces rapports en envisageant la richesse des différences et des cultures comme des ressources que l'uniformisation menace (Jullien, 2008)? Voilà les questions de l'épistémologie.

Mais l'épistémologie en tant que discipline critique des sciences et de la pensée n'apporte pas de réponses. Ce sont les chercheurs et les penseurs qui ont apporté des réponses en instaurant des modèles de penser et de réaliser des recherches qui ont été identifiés en tant que paradigmes. Ces paradigmes sont les réponses partagées par des communautés de chercheurs, apportées de manière organisée à un ensemble de quatre thèmes (De Bruyne, Herman, & de Schoutheete, 1971). Chacun de ces ensembles de réponses se présente en succession temporelle ou en opposition locale, et agit comme culture de la profession de chercheur, du moins comme culture de la production de la recherche, permettant à ceux qui partagent un paradigme de se reconnaître et d'apprécier leurs travaux et leurs écrits. Les étudiants ne peuvent donc pas établir leur épistémologie, mais ils peuvent déterminer le paradigme auquel ils adhèrent en réponse aux questions que pose l'épistémologie.

Mais encore, l'adhésion à un paradigme ne peut être un choix préalable et permanent. L'enquête menée sur la dynamique des pratiques de 30 chercheurs en éducation (Van der Maren, 1989, 1990) montre que les adhésions paradigmatiques ne se sont pas révélées déterminantes des choix d'objets et de méthode de recherche, alors que c'était l'hypothèse organisatrice du cadre conceptuel de cette enquête. Par contre, ce sont le contact avec les problèmes du terrain ainsi que les connaissances théoriques et instrumentales qui organisent les plans de recherche. Ce que l'on retient de cette enquête – et ce que j'ai été à même d'observer comme accompagnant des chercheurs à titre de consultant en méthodologie –, c'est que, en dehors des rares recherches vraiment vérificatives, dans la plupart des recherches menées en éducation, la conduite de la recherche s'adapte au contexte des situations dans lesquelles les problèmes sont posés, aux possibilités d'accès au terrain, aux conditions de recueil des données et à la maîtrise ainsi qu'à l'accessibilité des outils et des techniques de traitement des données. Il en résulte que c'est à la fin de la recherche que le chercheur peut reconnaître ce qui a effectivement été réalisé et répondre aux questions de l'épistémologie en déterminant, entre autres, le paradigme auquel il a adhéré ou, le plus souvent, duquel il s'est approché. C'est aussi à la fin de la recherche qu'une interrogation épistémologique a sa place et que, dans une section souvent appelée « discussion et limites de la recherche », il convient de s'interroger sur l'apport de ce qui a été fait à la connaissance, soit comme critique de connaissances antérieures, soit comme apport de connaissances nouvelles.

Plusieurs rétorqueront qu'il n'est jamais négatif de prendre conscience des perspectives, des *a priori* avec lesquels on travaille. Oui mais, d'une part, une fois que le travail a été fait, pas avant qu'il ne soit fait et, d'autre part, à une condition : que les perspectives (au pluriel) avec lesquelles on mène les recherches s'adaptent aux situations nouvelles que l'on rencontre. Les idées doivent s'adapter aux réalités des situations, selon le principe de double cohérence de Rescher (Van der Maren, 2003a; Malherbe, 1981) et non l'inverse, ce qui ne serait pas autre chose que de la rigidité mentale. Malheureusement, il y a aussi des intégrismes méthodologiques et paradigmatiques qui ne valent pas mieux que les intégrismes religieux et qui n'ont pour effet que de bloquer le développement de connaissances nouvelles.

Écrire le chapitre méthodologique

Annoncé dans ce qui vient d'être écrit à propos de la place de l'épistémologie, le chapitre qui présente la méthodologie ne peut, sauf dans le cas de la recherche vérificative, être écrit que lorsque la collecte des données et leur traitement sont terminés. Dans le cas de la recherche vérificative, le plan de la

recherche doit être énoncé avant d'entreprendre la collecte des données et il doit être respecté tout au long de la recherche : il peut donc et doit être écrit avant la collecte des données. Dans ce cas, il est en effet essentiel d'annoncer selon quelle stratégie les hypothèses déduites vont être mises à l'épreuve et de ne pas « arranger » les choses lorsque ce qui est attendu ne se présente pas. Mais dans le cas de la recherche exploratoire, il est essentiel, si l'on souhaite découvrir de nouvelles choses, d'être ouvert à ce qui va se présenter, d'avoir un esprit et une approche ouverte, disponible à l'accueil de l'imprévu. En conséquence, si la démarche est ouverte et si, comme c'est très souvent le cas, la richesse de l'univers perturbe nos anticipations, la planification de la recherche devra être modifiée, parfois à plusieurs reprises, et elle ne pourra être fixée et décrite qu'une fois la démarche terminée. Évidemment, lors de la rédaction finale du mémoire, de la thèse, du rapport de recherche ou de l'article, il faudra annoncer, au début, ce qui a été fait afin que le lecteur puisse s'y retrouver. Il y a donc une inversion dans l'écriture par rapport à l'exécution de la recherche : on annonce la perspective de la recherche (le paradigme dont on se rapproche) et l'essentiel de la méthodologie dans l'introduction de même que l'on écrit le chapitre méthodologique avant de présenter les analyses et le traitement des données, alors que tant la perspective que la méthodologie n'auront été identifiées qu'une fois la recherche terminée.

Tenir à une planification préalable dans une recherche exploratoire, adhérer *a priori* à un paradigme, c'est se contraindre à défendre des choix prématurés qui empêcheront l'ouverture à la surprise, à la découverte, à l'innovation. Dès lors, je ne peux que conseiller aux collègues qui dirigent des étudiants de ne pas exiger de ceux qu'ils encadrent de répondre à ce qui est impossible. Et si, par malheur, un professeur ou un jury demandait à un étudiant d'identifier à l'avance son paradigme et de fixer rigoureusement sa méthodologie avant de passer sur le terrain, je conseille à cet étudiant de faire plaisir au professeur ou au jury en leur donnant ce qu'ils veulent, mais de n'en faire rien, de ne pas se sentir engagé par une planification qui ne tiendra pas à l'épreuve de la réalité et de rester, pour être efficace (Jullien, 1996, 2005), ouvert aux opportunités qui ne manqueront pas de se présenter.

L'environnement de recherche : des tensions sur l'écriture

Ces préalables étant posés, écrire une thèse ou un article qui présente les résultats d'une recherche suppose que les résultats de cette recherche et leur interprétation seront diffusés et utilisés au-delà du milieu universitaire. Or, il y a déjà près de 30 ans, Huberman (1983) constatait que les résultats de la recherche n'étaient pas utilisés par les professionnels de l'éducation. Plus, il écrivait que « les praticiens utilisent peu la recherche éducationnelle parce

qu'elle est peu utilisable comme telle » (Huberman, 1982, p. 136). Il suggérait six exigences auxquelles devraient répondre les chercheurs souhaitant voir leurs travaux utilisés : proposer des solutions aux problèmes 1) qui n'exigent pas de réorganisation majeure; 2) qui peuvent être modifiables et adaptables aux conditions locales; 3) qui enrichissent les possibilités instrumentales des praticiens; 4) qui sont validées par les praticiens; 5) qui prennent en compte la vision de l'éducation (et les contraintes) des praticiens. Enfin, la sixième contrainte proposée était que les chercheurs devaient rester en contact avec le terrain pour assurer le service après-vente! Cependant, malgré les stratégies de communication que proposait Huberman, il ne semble pas que les professionnels de l'action éducative aient mieux ou plus utilisé les résultats de la recherche. En 2006, dans un rapport où il conçoit la profession d'enseignant dans une perspective applicationniste (technocratique), le Conseil supérieur de l'éducation du Québec constate que, si les enseignants sont ouverts à la recherche, il n'y a pas assez d'interfaces et que les deux « professions » (celle de chercheur et celle d'enseignants) se sont développées « en s'ajustant à leurs réalités propres ». En fait, on peut penser que les réponses des enseignants à l'enquête sur laquelle se base le rapport du Conseil supérieur de l'éducation ont été remplies de désirabilité puisque, dès les années 1990, les programmes de formation des enseignants du primaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1994) et du secondaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1992) imposaient de considérer la recherche comme composante d'une des compétences nécessaires de la profession enseignante.

La succession des avis du Conseil supérieur de l'éducation (2004, 2006) montre bien qu'il reste un écart important entre l'idéal et la réalité puisque les recommandations continuent de suggérer au ministre d'augmenter le soutien à l'organisation de l'interface entre la recherche et la pratique. L'idéal et la réalité des rapports entre recherche et pratique enseignante semblent donc encore sous tension. Trois ordres de tension nous semblent devoir être considérés.

L'idéal et la réalité des métiers de l'éducation

Les professions (terme sociologique) ou les métiers (terme ergonomique) de l'interaction, et en particulier de l'éducation, vivent une situation paradoxale de tension entre un idéal de scientificité et la réalité d'un système contrôlé par le politique, mais sans contrôle des pratiques. Plus spécifiquement dans le monde de l'éducation, un idéal de scientificité espérée, attendue, recherchée, financée et institutionnalisée circule depuis un siècle.

À l'origine, il semble que les pédagogues et psychopédagogues du début du XXe aient conçu la quête de scientificité en éducation en réponse à la

critique des socialistes scandinaves et britanniques qui reprochaient à l'école d'avoir essentiellement pour fonction de fabriquer des curés et des ouvriers. Leur idée était que si l'école se construisait sur une connaissance scientifique de l'enfant et des méthodes d'éducation, devenant ainsi « objective », elle pourrait organiser ses activités au bénéfice du développement de l'enfant et échapperait à la critique de l'utilitarisme social. Ainsi, dès 1889, Binet avait créé, avec Vaney, un laboratoire de pédagogie expérimentale à l'école de la Grange-aux-Belles, alors que Claparède crée, en 1912, l'Institut Jean-Jacques Rousseau à l'Université de Genève. Des ouvrages comme *Les idées modernes sur les enfants* (Binet, 1911) et *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Claparède, 1905) ou *L'éducation fonctionnelle* (Claparède, 1931) témoignent de ce souci de sortir l'éducation de sa dépendance des pouvoirs religieux ou industriels en la bâtissant sur des fondements scientifiques, en particulier sur la connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant et de la psychologie de l'apprentissage. Un siècle plus tard, on peut parfois se demander si le noble objectif des pères des sciences de l'éducation n'a pas eu, en même temps, un effet pervers : celui de sortir l'éducation de la main des maîtres d'école pour en confier le sort aux sciences sociales, et à leur volet des politiques éducatives, dont elle ne devrait plus être qu'un domaine d'application.

Plus récemment, l'obligation de scientificité est devenue une exigence constitutive de la « professionnalité » du métier : être une pratique professionnelle fondée sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées (Vanhulle & Lenoir, 2005).

Mais, devant cet idéal, la réalité éducative apparaît comme un système contrôlé par le politique. C'est le politique qui en définit les finalités, à géométrie variable en fonction du parti au pouvoir, qui détermine les moyens admis par l'approbation ministérielle des curriculums, des manuels et matériels d'enseignement, qui délimite les ressources par les allocations budgétaires et qui exige une reddition de comptes par l'évaluation des performances scolaires confrontées à l'obligation de réussite, si ce n'est à l'obligation de moyens. Il est aussi remarquable que les instructions ministérielles, tout en définissant les finalités et les moyens, ne disent pas aux enseignants comment utiliser les moyens pour atteindre les finalités avec les ressources allouées. En conséquence, sans doute, de cette absence de précision sur les manières d'agir, on note que ce contrôle politique reste, du moins au Québec, un contrôle externe, par comptes-rendus, sans contrôle des pratiques par inspection directe, ce qui permet quand même aux enseignants de faire un peu comme ils le veulent une fois la porte de la classe fermée.

Il y a donc là une tension entre un idéal de fondation sur la science et une réalité gouvernée par le politique : peut-on servir deux maîtres à la fois? Watslawick, Beavin et Jackson (1986) nous avaient appris que lorsqu'une personne est confrontée à une double contrainte (deux maîtres en contradiction) trois solutions s'offrent : devenir fou en essayant de satisfaire les deux à la fois, sacrifier celui qui est moins menaçant (l'idéal de la science) et suivre docilement celui que l'on craint et qui paie (la réalité du politique) ou devenir délinquant en ne tenant compte d'aucun des deux maîtres et en se satisfaisant soi-même. Or, bien peu d'enseignants aspirent à la folie, bien que plusieurs fassent des *burn-out*!

Les références théoriques et la pratique

Si l'on peut s'adonner à la recherche en vue de plusieurs finalités, ces dernières ne sont pas nécessairement en compétition. Les grands objectifs dans la recherche universitaire sont souvent de documenter les événements, les pratiques ou les modèles, puis comprendre ce qui se passe ou, encore, prouver la valeur d'un dispositif, souvent en vue de convaincre, ou d'évaluer et de contrôler afin de maîtriser le système et ses résultats. Pour fréquents et louables que ces objectifs puissent être, leur démarche de recherche repose sur une prise de distance, un regard extérieur aux événements. Cette prise de distance, dans la pratique des sciences de l'éducation et des métiers de l'interaction, qui sont souvent conçus comme des domaines d'application, se réalise le plus souvent en s'appuyant sur des concepts et des modèles extraits des disciplines contributives, en particulier sur les concepts et modèles fournis par les versants « doux » (*soft*) plutôt que par les versants « durs » (*hard*) de ces disciplines. Ainsi, les emprunts se feront plus au courant interactionniste de la sociologie qu'aux courants quantitatifs de la sociologie comparative, on y emprunte plus à la psychanalyse ou à la psychologie humaniste qu'à la psychologie expérimentale, à la philosophie herméneutique qu'à la logique cognitive.

Voilà un autre paradoxe : pourquoi cette analyse « distancée » ne s'est-elle pas faite et ne pourrait pas se faire à partir des discours propres au domaine de l'éducation? Pourquoi, en vertu de quel discrédit, le discours des auteurs, pourtant cités dans les histoires de l'éducation, ne sert-il pas de cadre de référence à l'analyse des dispositifs, des pratiques, des curriculums, des formes de l'éducation contemporaine? Pourquoi les cantonne-t-on dans les cours d'histoire et philosophie de l'éducation?

Une grande confusion se manifeste là chez les chercheurs en éducation et dans quelques autres domaines d'application. La prise de distance exigée par la réflexion épistémologique n'est pas une prise de distance par rapport au domaine, par rapport à l'objet ou par rapport au problème. Si cela devait être le

cas, que feraient la psychologie ou la sociologie, emprunter à la mécanique céleste? Ce qui est essentiel, ce qui est demandé, c'est une prise de distance par rapport aux *a priori*, aux préconceptions, par rapport aux cadres « prêts-à-porter » qui empêchent le chercheur de voir ce qu'il y a de nouveau, d'étranger, de surprenant et de riche dans l'environnement qu'il pourrait voir lorsqu'il se débarrasse de ses œillères. Pas besoin pour ce faire de remonter à Socrate, que l'on cite dans les cours d'histoire mais qui ne sert guère de cadre, de partir de Platon pour analyser les situations éducatives. Il est vrai que la plupart des collègues ne savent même pas ce qu'est le *Ratio Studiorum* des Jésuites (au complet : *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, 1599)*, ni comment il a été élaboré. Pourquoi John Dewey, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Célestin Freinet, que l'histoire de l'éducation ne peut plus ignorer, ne pourraient-ils pas aussi bien servir aux chercheurs que Piaget, Freud, Rogers, Goffman ou von Glasersfeld, comme cadre d'analyse des pratiques, comme instrument d'une prise de distance de leurs propres anticipations?

Mais il est une autre finalité possible : aider, se mettre à la disposition d'un processus de développement professionnel, contribuer à la mise au jour des savoirs professionnels que construisent ceux qui sont dans l'action quotidienne plutôt que dans l'élaboration de modèles de compréhension ou même d'explication de l'action. En effet, que peuvent faire les praticiens de l'éducation de la « sémantique d'intelligibilité de l'action » (Barbier, 2000) ou d'un point de vue scolastique (Bourdieu, 1994)? Il importe de se rappeler que pour n'importe qui, dans la vie quotidienne, la narration d'une action dans le contexte de sa situation est plus parlante qu'une théorie explicitant l'action. C'est la différence d'effet entre une présentation et une représentation de pratique (Van der Maren & Yvon, 2009) dont tout rédacteur d'une recherche qualitative a l'intuition lorsqu'il se rend compte qu'il doit illustrer les interprétations « conceptuelles » qu'il fait de ses résultats par des extraits d'entrevue, par des narrations de situation. On peut alors poser plus loin la question des mots utilisés dans l'écriture de la recherche et de leurs références : pourquoi n'utiliserait-on pas directement les catégories usuelles, les mots des praticiens (Van der Maren, 2003a; Van der Maren 2003b)? Les mots des chercheurs seraient-ils meilleurs que les mots des praticiens? Il ne le semble pas lorsque l'on constate la polysémie des concepts comme construction, représentation ou compétence qui ne voient leur intention délimitée que lorsqu'on les confronte à leur extension, c'est-à-dire à l'ensemble des situations dans lesquelles un auteur, ou un groupe d'auteurs les utilise. Avec une ironie orientale, Messadié (2010, p. 72) nous rappelle que « les mots ne sont que des substituts : l'affamé ne peut manger le mot "poulet" ».

Les raisons et les destinataires

Au-delà des finalités de chaque recherche, les raisons que les chercheurs ont d'entreprendre une recherche sont aussi des lieux de tensions qui ont leur impact sur l'écriture de la recherche. En effet, les raisons de l'engagement dans une recherche ne sont pas sans rapport avec les destinataires anticipés, avec les lecteurs prévus ou potentiels du rapport de la recherche. La liste des raisons peut être longue, tout comme la liste des destinataires. Pour les premières, notons obtenir un diplôme qui procure un accès à un poste ou à une profession, ou tenir et maintenir un statut social dans un département en étant identifié comme chercheur plutôt que comme professeur; ou encore obtenir les lignes du curriculum vitae indispensables à une promotion. Mais cela peut être aussi satisfaire une curiosité, un besoin, une exigence de savoir, une « pulsion épistémophile », à moins que la recherche ne soit une échappatoire qui prolonge l'adolescence en permettant de ne pas s'engager dans l'action, etc. En ce qui concerne les destinataires, ils peuvent être les membres d'un jury universitaire (obtention du diplôme), les collègues (maintien du statut), les organismes subventionnaires (nombre de lignes dans le CV donnant l'argent pour engager des étudiants et le pouvoir de diriger une équipe), les patrons (sous-ministres, directeurs généraux de commissions scolaires, administrateurs universitaires) qui pourraient proposer ou nommer à de nouvelles fonctions, les fournisseurs de service (éditeurs, concepteurs de matériels), etc. Notons aussi que dans les possibilités de cette liste figurent rarement les enseignants, les professionnels du métier car ils ne sont pas souvent des destinataires « payants ». Or, certaines raisons de l'engagement en recherche ne conduisent pas toujours à produire des écrits dont la forme correspond à celle attendue par les destinataires!

Les tensions du modèle de l'évaluation des écrits de recherche : précis dans les questions, épars dans les réponses

La plupart des destinataires évoqués évaluent les écrits de recherche à partir du modèle qu'ils connaissent le mieux et qui est le plus répandu dans la société : celui de la connaissance savante. Pour le chercheur qui écrit un projet ou un rapport de recherche, à moins de vouloir inconsciemment son projet rejeté ou son rapport « dormir sur une tablette », la prise en compte de ce modèle devient essentielle. Dans les sciences sociales, les paradigmes de recherche prétendent tous répondre aux quatre questions paradigmatiques qui composent le métaparadigme tel que proposé par De Bruyne et al. (1971). Les pôles de la recherche censée contribuer au développement de la connaissance savante et leurs questions sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2
Pôles paradigmatiques et questions méthodologiques
selon le modèle de la construction des connaissances savantes

Pôles	**Questions méthodologiques**
Épistémologique – ontologique	Quelle est la réponse crédible, admissible aux questions de la validité, de l'exhaustivité, du rapport à la réalité (à la vérité?) de la théorie, des hypothèses?
Théorique - sémantique	Quelle précision doivent avoir les concepts, en intention et en extension, quelles connexions doivent-ils avoir entre eux pour que le discours soit tenable, cohérent et consistant... admis comme théorique?
Instrumental – technique	Quelles instrumentations (techniques de collecte de matériel, procédures d'analyse et de traitement des données, modalités de lecture des résultats) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses?
Morphologique – syntaxique	Quelles formes de présentation doivent exprimer les hypothèses (formules, phrases clefs, schémas, etc.) et les soutenir (tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos)?

Le problème, comme annoncé, provient du fait que les réponses à ces questions ne dépendent pas d'un absolu externe aux différents milieux de la recherche savante, ou d'un tiers arbitre, mais elles dépendent des croyances, des idéologies plus ou moins partagées par les évaluateurs de la recherche. Ainsi, il n'est pas rare que les membres d'un jury ne s'entendent pas complètement sur ce qu'il faut faire ou écrire et que leurs délibérations se terminent par des compromis dont l'étudiant ne sera pas au courant. Lors des comités de promotion et dans les discussions de couloir, il est assez fréquent d'entendre les collègues diverger sur la « qualité scientifique » des travaux d'un tel ou d'un autre, quitte à ce que, en vue d'un retour d'ascenseur, on finisse par s'entendre pour accorder la promotion lors du vote, bizarrement unanime malgré tout ce qui a été dit. Les comités de lecture des revues savantes, les experts des organismes subventionnaires comptent aussi régulièrement un membre ou plusieurs membres qui refusent complètement un texte ou un projet, alors que les autres le louangent. Les auteurs d'articles

savent bien qu'un texte refusé par un comité sera accepté par un autre. Les commanditaires politiques (administrateurs, ministères) ne voient pas une production du même œil que les commanditaires commerciaux (fabricants de matériel), cela sans compter les divergences qui apparaissent dans les médias, ou entre les associations de parents et les syndicats, etc. Pour sortir des tensions qui résultent de l'éparpillement des réponses à ces quatre questions pourtant précises, le chercheur, qu'il soit chevronné ou débutant, est contraint de choisir. Mais le choix doit-il se limiter aux destinataires habituels, doit-il sacrifier au modèle dominant?

Le conflit des paradigmes

L'observation de ce qui se passe couramment dans la pratique de la plupart des métiers de l'interaction, et certainement en éducation, montre que de nombreux énoncés empiriquement fondés et scientifiquement validés sont inefficaces et, en tous cas, non exploités par les praticiens, alors que de nombreux énoncés sans validité scientifique établie sont prisés par les praticiens qui y trouvent une efficacité. Une explication de cet état de fait tient à ce que l'efficacité recherchée par tout praticien, assimilable à un artisan, réside dans la prise en compte de la culture du métier (ou de la profession) ou de son paradigme tel qu'il répond à un autre métaparadigme que celui des chercheurs. À partir des travaux initiés par Delbos (Delbos, 1983; Delbos & Jorion, 1984) et bien illustrés par la thèse de Schwint (2002), nous avons relevé quatre pôles qui, tout en étant assez parallèles à ceux de la recherche visant le développement des connaissances savantes, en diffèrent profondément, entre autres par l'importance centrale du premier pôle : une éthique de l'action. Parallèlement au métaparadigme de la connaissance, on observe un métaparadigme de l'action (voir le Tableau 3).

Ce qui intéresse le praticien de l'action

En effet, ce qui intéresse le praticien, en tant qu'artisan tel que le définit Pitcher (1997) et qu'elle l'applique aux enseignants, c'est avant tout ce qui répond à son obligation de rendre des comptes au plan de l'efficacité et au plan de l'éthique, les deux étant liés. Le praticien, celui qui est engagé dans un monde pragmatique et non pas scolastique, vit des contraintes et des exigences fortes. D'une part, l'action se déroule en temps réel ne laissant que peu de temps à des délibérations conscientes, car la somme de vigilance nécessaire à la gestion de l'action n'en laisse pas beaucoup pour le recul nécessaire à la prise de conscience de l'action. De plus, l'artisan ne peut être qu'opportuniste s'il veut maintenir un minimum de santé mentale : il tente, non pas de faire le mieux, mais de seulement bien faire en tenant compte des ressources disponibles et du

Tableau 3
Les métaparadigmes de la connaissance et de l'action :
pôles et thèmes de questions

Métaparadigme de la connaissance		**Métaparadigme de l'action**	
Pôle paradigmatique	**Thèmes des questions**	**Pôle paradigmatique**	**Thème des questions**
Épistémologique – ontologie	Rapport des concepts à la réalité, à la vérité	Éthique	Valeurs, conceptions du rôle
Théorique – sémantique	Signification des théories	Esthétique	Règles de l'art, les manières d'y faire
Instrumental – technique	Instruments et modes d'investigation	Pragmatique	Modalités situées d'utilisation des outils
Morphologique – syntaxique	Styles de modélisation et d'exposition des résultats	Rhétorique	Manières de se dire et de dire les formes d'action du métier

contexte de l'action. D'autre part, l'efficacité exige du praticien qu'il dispose d'un cadre d'analyse directement applicable : les relations entre les indicateurs à partir desquels il gère l'action doivent présenter des relations claires avec les modèles de l'action. En outre, le cadre de l'action doit répondre à des normes, souvent implicites, qui expriment les valeurs avec lesquelles le praticien engage sa responsabilité : il y a là une éthique quasi déontologique.

Il en découle que le praticien attend et recherche des modèles d'action caractérisés par sept traits. Les modèles d'action doivent être cohérents (sans contradictions majeures), consistants (sans failles, sans hiatus et complets), efficaces (certifiant le succès), situés (adaptés, sinon adaptables à la situation confrontée), éthiques (conformes au système de valeurs), disponibles sans investissements majeurs (en moyens, en temps, en énergie et en formation) et justifiables en cas de mise en cause. Cette attente, que nous avons aussi

observée chez les chercheurs lorsqu'ils sont praticiens de la recherche, correspond à ce qu'Ochanine (1978) avait décrit à propos des images opératives. Ces images comportent des consignes et des exposés clairs, laconiques, simples, ne comportant que les éléments utiles à l'action, adéquats à la tâche, permettant d'apprendre l'exécution des actions par leur réalisation, efficaces même s'ils sont incomplets ou déformés d'un point de vue théorique. Comme enseignant et comme consultant en méthodologie de la recherche, combien de fois n'ai-je pas entendu les chercheurs me demander « en deux mots » quoi faire, comment le faire simplement, sans avoir à suivre une nouvelle formation, à peu de frais et rapidement?

La culture des professionnels de la pensée et de ceux de l'action

Il en découle que l'efficacité de l'action et dans l'action d'un groupe d'artisans, des membres d'un métier ou d'une confrérie professionnelle, répond à la culture de ce métier. Cette culture se marque dans le partage, par la communauté des praticiens du métier, de quatre éléments : 1) une éthique, soit les valeurs et la conception du rôle professionnel qui fondent l'action comme participant à une œuvre commune; 2) une esthétique, soit les règles de l'art qui permettent de reconnaître les gestes qui contribuent à une œuvre reconnue comme professionnelle; 3) une pragmatique, soit les outils et les modalités de leur utilisation spécifique concourant à l'efficacité dans la réalisation d'une activité professionnelle communément reconnue comme telle; 4) une rhétorique ou les manières de se montrer et de se dire le métier ainsi que d'exposer le métier aux autres dans la promotion et le développement de la profession.

Ainsi, à côté des questions paradigmatiques auxquelles doivent répondre les produits de la recherche, on repère une autre série de questions auxquelles tentent de répondre les artisans, les praticiens, dans la réalisation de leur activité. Notons bien, ici, la différence entre les produits de la recherche, dont l'écriture répond aux questions types du métaparadigme de la construction des connaissances, et l'activité de recherche. En effet, selon certains (Schwint, 2002), la pratique du métier de chercheur est très proche du métier d'artisan et les questions qui s'y posent sont typiquement celles qui correspondent au métaparadigme de l'action. Cela correspond bien aux demandes que formulaient les chercheurs qui nous consultaient (voir le Tableau 4).

Sortir l'écriture de la recherche du paradoxe paradigmatique

Il devient évident, à l'analyse de l'activité de recherche en sciences sociales appliquées (les métiers de l'interaction) et en éducation, que les questions que posent les praticiens de la recherche sont semblables à celles que posent les

Tableau 4
Les questions méthodologiques dans la culture savante
et dans la culture de l'action

Questions du développement des connaissances	**Questions de l'efficacité de l'action**
Quelle est la réponse admissible aux questions de la validité, de l'exhaustivité, du rapport à la réalité (à la vérité?) de la théorie, des hypothèses?	À quelles valeurs adhérer, de quelles responsabilités témoigner qui finalisent, organisent et rendent légitime l'action?
Quelle précision doivent avoir les concepts, quelles connexions doivent-ils avoir entre eux pour que le discours soit tenable, cohérent et consistant... admis comme théorique?	Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle?
Quelles instrumentations sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses?	Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficience de l'action?
Quelles formes de présentation doivent exprimer les hypothèses (formules, phrases clefs, schémas, etc.) et les soutenir (tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos)?	Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent la recevabilité de l'action et contribuent à la respectabilité du métier et à son développement?

praticiens de l'interaction et que ces questions ne sont pas les mêmes que celles auxquelles doivent répondre les productions de la recherche lorsqu'elle est évaluée selon le modèle scientiste dominant. Dès lors, les chercheurs vivent un paradoxe, à la manière d'une injonction paradoxale comme la décrivaient Watslawick et ses collègues (1986) : ils posent un type de questions pour répondre à un autre type de questions dont les réponses seront, existenciellement, sans rapport les unes avec les autres! C'est ainsi que l'on voit le décalage entre l'écriture de la recherche et le déroulement de la recherche et que plusieurs jeunes chercheurs ne savent plus s'ils doivent décrire ce qu'ils ont fait ou réécrire ce qu'il convient d'écrire à propos de ce qui a été

fait. Plusieurs (par exemple, Schwint, 2002, dans ses conclusions; Barbier & Galatanu, 2004; Desgagné & Bednarz, 2005; Saujat, 2007; Van der Maren & Poirier, 2007), s'interrogent sur la nécessité d'un recadrage des questions passant du modèle de la connaissance au modèle de l'action.

La dynamique des sciences d'objets (de la nature disait Dilthey), est polémique par rapport à des questions plutôt épistémologiques, confrontant la validité des discours à une réalité techniquement construite. La dynamique des sciences de sujets (morales selon Dilthey), est polémique d'un point de vue idéologique, confrontant ses productions à des représentations humainement - mentalement construites. De toute façon, tant les unes que les autres, sciences d'objets et sciences de sujets, ne produisent que des énoncés hypothétiques, c'est-à-dire provisoires, relatifs, conditionnels et conjecturaux qui, se mettant à l'abri du parapluie du métaparadigme de la connaissance, ce qui peut donner l'illusion d'une unité de « la » science, sont de mauvais guides pour l'action.

Dès lors, si les recherches qualitatives de type exploratoire veulent produire autre chose que des discours utiles à l'extérieur des pratiques professionnelles d'où elles tirent leurs données, si elles veulent être reconnues, connues et utilisées comme base de la professionnalité des pratiques professionnelles où elles puisent leurs données, alors les recherches qualitatives réalisées dans le domaine des métiers d'interaction ont intérêt à s'approprier les questions méthodologiques posées dans le cadre d'une théorie de l'action et à y conformer leurs thèmes et leurs modalités d'écriture. Au moins, alors, la polémique sera pragmatique!

Références

Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. Paris : Seuil.

Barbier, J. M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.

Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Kündig.

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2004, Septembre). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2006, Mars). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.

Daoust, G. (1989). L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il? *Prospectives, avril*, 77-83.

De Bruyne, P., Herman, J., & de Schoutheete, H. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain, 1*. Repéré à http://terrain.revues.org/index2781.html

Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.

Desgagné, D., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 245-296.

Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche, 4*(2), 136-152.

Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et recherche, 5*(2), 157-177.

Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset.

Jullien, F. (2005). *Conférence sur l'efficacité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.

Kahn, J. F. (1989). *Esquisse d'une philosophie du mensonge*. Paris : Flammarion.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

Malherbe, J.- F. (1981). *Épistémologies anglo-saxonnes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Messadié, G. (2010). *Ramsès II l'immortel. Tome 3*. Paris : L'Archipel.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues* (pp. 27-28). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* (p. 29). Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ochanine, P. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités. *Psychologie et éducation*, *3*, 63-65.

Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership* (2e éd.). Montréal : Éditions Québec/Amérique.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance, métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.

Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la mètis*. Paris : L'Harmattan.

Van der Maren, J. M. (1989). *Dynamique des pratiques de recherche en éducation*. Rapport de recherche adressé au CRSHC (subvention 410-86-0250). Université de Montréal.

Van der Maren, J. M. (1990). Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. Dans G. R. Roy (Éd.), *Contenu et impact de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (pp. 1059-1065). Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Van der Maren, J. M. (1991). Écrire la recherche : nécessité épistémologique ou stratégique? *Recherches qualitatives*, *5*, 35-41.

Van der Maren, J. M. (2003a). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J. M. (2003b). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible? *Revue des sciences de l'éducation, 29,* 467-476.

Van der Maren, J. M., & Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie avec les enseignants. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Éds), *Enseigner* (pp. 189-201). Paris : Presses Universitaires de France.

Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série 7*, 42-63.

Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Van Maanen, J. (1991). Quelques notes sur les normes et les formes d'écriture en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, *5*, 15-33.

Watslawick, P., Beavin, J. H, & Jackson, D. D. (1986). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Jean-Marie Van der Maren *est licencié en pédagogie et docteur en psychologie de l'Université Catholique de Louvain. Maintenant retraité, il a enseigné à l'Université de Montréal de 1974 à 2010, surtout les questions de méthodologie de recherche et de communication pédagogique en enseignement universitaire. Il a créé, avec quelques collègues, l'Association pour la recherche qualitative en 1985. Il a publié deux ouvrages aux PUM et chez De Boeck :* Méthodes de recherche pour l'éducation *(1996) et* Recherche appliquée en pédagogie *(1999, 2003). Pendant qu'il assumait la direction du département d'administration et fondements de l'éducation (2001-2009), il a œuvré à la mise au point d'une conception de la formation professionnelle des directions d'établissement s'appuyant sur une conception ergonomique de la formation. Ceci l'a conduit à s'interroger sur le rapport entre le discours et la réalité ainsi que sur les possibilités de formulation des savoirs pratiques qui soient pertinentes à la formation et au perfectionnement professionnel en éducation.*